

連哈特人權教育學之探究

梁福鎮¹

國立中興大學師資培育中心

副教授

摘 要

連哈特的人權教育學深受樂爾斯和平教育學、柯爾保道德認知發展理理論、杜林格實證法學和瑞爾頓人權教育理論的影響，注重國際人權文獻的分析，關切人權規準的演變，確立人權教育學在教育科學體系中的地位，分析人權教育的課程教材和教學理論，指出教育就是一種人權，重視教育歷程人權的維護和相關人員職前教育人權觀念的培養，對我國人權教育學術的發展提供相當多的啟示。本文有下列幾項目的：(一)探討連哈特人權教育學的思想淵源；(二)分析連哈特人權教育學的理論內涵；(三)評價連哈特人權教育學的優劣得失；(四)說明連哈特人權教育學對台灣教育學術的啟示，以提供我國作為建立人權教育理論和解決人權教育問題的參考。

關鍵詞：人權、人權教育、人權教育學

¹ 德國柏林洪保特大學哲學博士，專長領域為教育哲學與歷史。

壹、前言

「人權」(human rights)是指人出生之後就具有的基本權利。人權是西方文明的產物，可以溯至古希臘、羅馬時期自由與平等的天賦人權主張，但實際上只有少數人擁有自由與平等。文藝復興時代，歐洲國家強調以人為本的概念，強烈要求個人自由、平等權利的保障，尤其注重財產權的擁有。十七、八世紀時，政治統治者無視於人權的存在，受到洛克自然權利思想、盧梭社會契約論及孟德斯鳩三權分立的政權主張所影響，引發英國、美國和法國的革命運動。而二十世紀後葉蘇聯的解體，更是人權運動下的產物(吳清山、林天佑，2000：99；許志雄，1999：51)。事實上，人權一詞的使用，始於聯合國的成立，以取代「自然權利」的概念。人權教育的發展，因應社會的進步與時代的演進，以及先進國家的重視與推動，已經成為先進國家的重要教育議題。國際人權教育的發展，始於1945年聯合國憲章，呼籲各國共同合作「以增進與激勵人民尊重人權與基本自由」，作為聯合國的特定目標之一。遂激起世人肯定人權的價值，人性的尊嚴，值得世人為人權保障、男女平等及世界和平而奮鬥。為達成上述目標，在1948年聯合國大會中加以具體化，通過「世界人權宣言」(The Universal Declaration of Human Rights)，作為「所有國家與所有人民努力實現的共同規準」。同時指出「藉由教學與教育的努力，促進對權利與自由的尊重」。因此，教育被視為達成大憲章任務以實現人權理想的工具。「世界人權宣言」的通過，更突顯了人權的重要性及其國際地位(楊國賜，2001：2-3)。到了1994年，聯合國大會將1995年至2004年定為「人權教育十年」，促使聯合國的機構集中力量，透過教育的方式來宣達人權觀念，希望在各國的教育範圍內，加入人權概念的教導，以建立世界人權的文化(吳宗立，2001：46)。

台灣在過去幾十年的威權體制時代，對人權保障既不重視，人權教育尤為禁忌。因此，人權團體就先從政治犯的救援著手，開啓了推動台灣人權的漫長道路。解嚴以後，社會運動如雨後春筍般地興起，各種不同主題的人權組織紛紛成立，為爭取特定權利而抗爭。雖然人權運動成績斐然，但人權教育的推動仍付之闕如(楊國賜，2001：5)。有鑒於此，教育部在1999年提出「國民教育九年一貫課程綱要(草案)」，將人權教育列入社會領域—權利、規則與人權範疇中，人權教育終於成為正式課程的一環(傅木龍，2001：12)。但是在九年一貫課程中，人權教育係採取議題融入七大領域的方式進行。因此，必須配合七大領域的階段性，使人權教育的核心概念及能力指標，適切的融入各學習領域，才能達成學習領域與生活議題的充分統整(吳宗立，2001：47)。在此情況下，人權教育理論的指導相當重要。由於連哈特擅長普通教育學和歷史教育學，對人權概念的起源和涵義有深入的研究，同時熟諳比較教育學和學校教育學，對於其他國家人權教育的情況相當了解，因此能夠去蕪存菁和取長補短，將其融入人權教育學之中，提出適當的課程觀點和教學方法，在人權教育理論的建立方面貢獻很大，深獲歐洲教育學者的好評。因此，個人希望進行連哈特人權教育學的研究，評價其人權教育理論的優劣得失，以提供我國作為建立人權教育理論和解決人權教育問題的參考。茲依前述研究動機擬定下列幾項研究目的：(一)探討連哈特人權教育學的思想淵源；(二)分析連哈特人權教育學的理論內涵；(三)評價連哈特人權教育學的優劣得失；(四)說明連哈特人權教育學對台灣教育

學術的啓示。

貳、研究方法與步驟

本文將採用教育科學的傳記研究方法，來進行連哈特人權教育學的探討。教育科學傳記研究方法進行的步驟如下(梁福鎮，1999：44-45)：

(一)選擇研究主題

傳記研究主題的範圍很廣，包括一般和特定條件下，人類經驗的結構性知識、生命歷史的建構、教育過程中個人認同和形式的發展等等，主要的目的在探究教育歷程的可能性和真相，或者作為教育歷史的沈思與文獻(Lenzen, 1994: 123)。

(二)蒐集研究資料

傳記研究的資料很廣，包括研究主題相關的自傳、回憶錄、生活的記憶、自我的陳述、日記和信件等等。採用非反應式的處理過程蒐集研究資料，這種處理過程的目的不在社會情境中，從被研究者身上蒐集研究相關的資料，而在於從先前找到的文獻中，探討研究相關的問題。這些文獻包括了日記、自傳資料、家庭紀錄、官方文件、報紙、圖片、相片等視覺文件、影片、私人和官方的收藏、檔案等等。在歷史的傳記研究中，文獻資料佔有相當重要的角色，而文獻的選擇、評價和批判非常受到重視，並且受到精神科學方法的影響(Marotzki, 1996b: 61-66)。

(三)分析研究資料

在資料的分析方面，主要採用狄爾泰(Wilhelm Dilthey 1833-1911)「生活即結構關聯」(Leben als Strukturzusammenhang)的觀點，從生活世界的體驗分析起，尋求各部分之間的關聯，以確定部分與整體的關係(Dilthey, 1968:195)。將傳記視為主體所帶來的建構，這種建構是個人一生經驗和結果統一所組成的關聯。這種體驗和經驗關聯的產生，能夠成功的形成意義描述的行動，使我們從過去的經驗中獲得現在的意義，這種關聯建構的歷程稱為「傳記化」(Biographisierung)的歷程。另外，也運用舒茲(Alfred Schütz)有關社會科學奠基於生活世界意義建構歷程解釋的觀點，以探討傳記研究中社會世界意義建構和意義設定歷程關聯的問題(Marotzki, 1996a: 72-75)。

(四)研究資料的詮釋

傳記研究在進行資料的詮釋時，因為受到狄爾泰詮釋學和胡塞爾(Edmund Husserl 1859-1938)現象學傳統的影響，主要運用現象學還原法避免主觀偏見的影響，或者採用實證檢核的方式，以減少傳記研究主觀的錯誤。其次，利用現象學描述法具體地說明研究資料的內容。然後採用傳記研究方法建構研究內容彼此之間的關聯，接著運用詮釋學方法詮釋其整體的意義。理解(Verstehen)是詮釋學方法的主要過程，目的在於使主體發現世界與自身的關係，這種過程的運作主要在於使次序建構的目的與關聯產生，單一個體(Einzelne)只有在納入整體中才能被理解，而整體性(Ganzheit)自身只有從部分而來才能被理解(Marotzki, 1996a: 71-72)。

(五)傳記研究的完成

在完成研究資料的詮釋之後，可以進行傳記內容的撰寫，完成傳記研究最後的步

驟。在傳記研究撰寫的過程中，還必須運用「詮釋學循環」(Hermeneutischer Zirkel)的方法，不斷地反省先前詮釋的缺失，進行研究資料的再詮釋，才能逐漸地逼近教育實際的真相。

本文進行的主要步驟如下：首先，運用傳記研究方法進行連哈特人權教育學資料的閱讀、分析、理解、詮釋與批判，其次，說明連哈特人權教育學的思想淵源、理論內涵和評價其優劣得失。最後，參考相關的教育資料撰寫完成論文，以提供我國作為建立教育理論和改善教育實際的參考。由於論文篇幅的限制，本文將重點放在連哈特人權教育理論和教師職前培育的論述上，其他職業人員的培育和有關兒童權問題的分析，則不在本文的探討範圍之內，在此特別加以說明。

參、連哈特的生平與著作

教育學家連哈特(Volker Lenhart 1939-)1939年12月14日出生於柏林。1945年就讀於柏林的基礎學校，學業成績表現優異。1949年進入文理中學，學習古典語文和理論科學。1958年通過高中畢業會考，進入海德堡大學就讀，主修哲學、歷史學和教育學。1968年獲得海德堡大學哲學博士學位，1972年通過「大學任教資格審查」(Habilitation)，應聘海德堡教育高等學校擔任教育科學教授。自1973年起轉任海德堡大學，擔任教育科學教授，現任海德堡大學教育科學講座主持人和柏林洪堡特大學教育科學研究所榮譽教授。連哈特曾經擔任「德國教育科學會」(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)會長(1984-1986)，研究的重點有普通教育學、改革教育學、學校教育學、歷史教育學、比較教育學和人權教育學。主要著作有《關於德國學校改革的討論》、《學校教育學導論》、《巴登 1926-1976 教師運動的歷史》、《國際教育科學的觀點》、《基督教教育學與資本主義的精神》、《人權教育學》等書；主編有《學校的民主化》、《歷史教育學：教育史的方法論問題》、《比較教育科學》、《社會工作與發展的重要性》、《為了未來而總結：教育科學的課題、概念與研究》、《Trinidad 和 Tobago 的科技教育》、《今日的教育與啟蒙》、《全民的教育：第三世界中的教育危機》、《跨越大陸的進步教育》、《發展中國家的實際層面：亞洲、非洲與拉丁美洲的原理與實例》、《全球化與教育》等書(Böhm, 2000: 340-341)。

肆、連哈特人權教育學的淵源

根據相關教育文獻的分析，連哈特人權教育學的思想淵源有下列幾個：

一、樂爾斯的和平教育學：樂爾斯(Hermann Röhrs)在其《和平教育學》一書中，主張人權中的和平權概念可以與和平教育配合，達成和平教育的理想(Röhrs, 1970; Röhrs, 1975; Röhrs, 1994)。連哈特的人權教育學奠基在樂爾斯的和平教育學上，借用其內戰後教育行動進化、第三世界教育學與和解教育學的觀念，處理人權傷害的問題，建立人權教育的理論，落實人權維護的理想，促進國際人權的發展(Lenhart, 2003)。

二、柯爾保的道德理論：柯爾保(Lawrence Kohlberg)在《道德發展的哲學》和《道德發展的心理學》兩書中，提出三個時期六階段的道德認知發展理論，以說明人類道德認知發展的過程(Kohlberg, 1981; Kohlberg, 1984)。連哈特深受柯爾保的影響，採用其道德認知

發展理論來說明人權教育中，學習者價值認知發展的過程，以作為實施人權教育活動的基礎(Lenhart, 2003: 83-88)。

三、杜林格的實證法學：杜林格(Karl Doehring)在《國際法》一書中，主張在國際法中人權在兩方面發生積極的作用：一是人權作為國際習慣法；二是人權作為契約的國際法(Doehring, 1999: 976-984)。連哈特深受杜林格的影響，採用實證法學的觀點說明人權與國際法息息相關，能夠發揮積極的作用，以證成人權的普效性(Lenhart, 2003:25-27)。

四、瑞爾頓的人權教育理論：瑞爾頓(Betty A. Reardon)在《人類尊嚴的教育》一書中，主張將人權教育課程納入學校教育和師資培育之中，目的是要形成一種公民教育，促使人們對於人權有所覺醒與擁護。其次，她認為人權教育不但是和平教育的基礎，同時也建構了和平教育(Reardon, 1995)。連哈特深受瑞爾頓人權教育理論的影響，也主張在師資培育的課程中納入人權教育的內容，讓所有的教師認識人權相關的議題與規準，而且相信人權可以導向和平，兼顧人權教育與和平教育問題的探討(Lenhart, 2003)。

伍、連哈特人權教育學的內涵

連哈特的人權教育理論主要存在其「人權教育教學材料的分析」一文和《人權教育學》一書中，主要的內涵如下：

一、人權規準的演變和普效性的論證

連琛主張人權在一般的解釋中有其現代基本的表述，1948 年 12 月的聯合國大會對人權作出決議。這一份文件具有宣言的性質，但是並非國際法的契約。這一份宣言符合當時世界政治的情勢，其內涵的解釋受到北半球支配性國家法律觀念的影響。在近幾十年來政治獨立的要求下，許多聯合國的會員國至今仍未承認這一份宣言。在這一份宣言中確定的內容包括自由、保護、政治、經濟、社會和文化參與的權利。它達到了自由、平等、博愛原理的宣告(第 1 條)，論及個人生命、自由和安全的權利(第 3 條)，法律人格的承認(第 6 條)，法律的平等性(第 7 條)，逮捕和驅逐出境的保護(第 10 條)，同時論及遷移和外移的自由(第 13 條)，尋求庇護(第 14 條)，婚姻締結的自由和家庭的保護(第 16 條)，宗教、言論和集會自由(第 18-20 條)，一般選舉權利和平等參與選舉的權利(第 21 條)，要求社會安全、工作、同酬、結社自由、療養、休閒、社會照顧、教育和親權的保證(第 22-26 條)，文化和學術活動無阻礙的從事(第 27 條)，一個國家或兩個國家之間社會秩序適當的權利(第 28 條)和基本義務的定義，特別是怠忽前述權利和自由達成行動的義務之定義(第 29-30 條)。在一般宣言的基礎上連結許多不同的國際條約，這些條約作為高等的法律連結，而且大多以國際委員會的形式和簽約國的報告義務作為控制機制，以維持不同國家之間對人權宣言一致性的做法(Lenhart, 2003: 11)。這些具體的條約如下(Lenhart, 2003: 11-12)：(一)有關經濟、社會和文化權的國際協定。(二)有關公民和政治權的國際協定。(三)消除各種形式種族歧視的國際統一協定。(四)有關種族謀殺預防和處罰的條約。(五)消除各種歧視女性形式的統一協定。(六)有關難民權利地位的協定。(七)有關兒童權利的條約。連哈特認為近五十年來，人權規準有兩方面的發展(Lenhart, 2003: 12)：(一)人權的內容從古典自由權和保護權擴展至政治、經濟、社會、文化的權利，甚至救助和

支持的要求。(二)權利承載者雖然停留在單一的個人，但是也逐漸增加對團體權利的重視。

連哈特主張在人權普遍有效性的探討上有下列幾種不同的看法：

(一)反對普遍有效性的論證：自從人權內容的宣言第一次在法國大革命的脈絡中被提出之後，其「普遍有效性」(Universalität)就受到批判。新的人權宣言則來自西方承載論證的文化範疇的觀點，這些論證是非強制的在爭論和相對的體系中建立起來的。在這些取得可以討論的論述中，能用拒絕不當的討論來區別出自種族主義動機對人權的扭曲。比較近的實例像是德國的納粹政權和南非專制政權的種族隔離政策。反對普遍有效性的論證主要如下(Lenhardt, 2003: 13-17)：

1.缺乏普遍性的論證：這種觀點共同主張人權的普遍性要求令人失望，因為在這些人權觀念的背後隱藏了許多策略性的興趣。其中，政治經濟學的論證由馬克斯(Karl Marx)所提出。對馬克斯而言，人權是指資產階級和勞動階級的基本權利，其真正的目的是在維持剝削的資本主義之貨物經濟。從這種早期的論斷來看，在實際存在的社會主義國家中，人權的爭論並沒有完全的被解決，相對於符應國際趨勢的階級權利逐漸走向個體的人權。女性主義的論證批判人權在基本上就是一種男性的權利，從苦難的歷史經驗來看，可以說對女性是不正義的。女性積極奮鬥要求人權能夠將女權納入，就像德古格(Olympe de Gouge)受到男性暴力的傷害而變成沉默一樣。這個論證的重點不在於要求廢除人權，而在於提醒大家注意女性權益受到傷害和忽視，進而改變這種忽略女權的現象。在較高的層級上，這種普遍性將再度的被提出來。海德格(Martin Heidegger)人文主義的論證批判人權符應特定歐洲古代至今哲學的傳統，受到文化關聯性移植的整個人性所限定。但是每個受到文化教養的人都有其自身理性的概念，符應其善惡和真假的理想，在不同文化之間不必然能夠達成一致的結論。哈伯瑪斯(Jürgen Habermas)則提出權力批判的論證，他主張權利性質化約主義的觀點，強調積極權利總是部分權力政治利益情況的反映。因此，人權同樣的與自己相互對立。

2.西方個人主義起源的論證：這種觀點強調人權作為個人的權利，完全是一種西方國家的人類圖像，根本無法讓其他文化參與。其中又有三種觀點：一是集體主義的論證：強調經濟、社會和文化過程的發展先於個人自由權和保護權的承諾，當基本需求滿足的狀態達到之後，才能進一步的想到有關個人權利的保護，否則會被視為機構化的自私在發展的過程中受到阻礙。這個論證特別是由第三世界中發展權威的政體所提出。二是缺乏權利—義務—平衡確認的論證：批判人權草案單方面的作為個人權利的要求。當時的文化傳統有些反對將團體的要求優先加諸在個人身上，這種觀點並不是要讓個人的要求與團體相對立，而是將參與者義務的基本表達和次要的參與者權利並列。新加坡政府和其他國家奠基在「亞洲價值」(asiatische Werte)上的論證就是典型的範例。三是衝突批判的論證：主張人權已經在西方國家憲法中作為基本權利，以作為機構化衝突的法則。但是並不適合於非西方社會注重社會和諧和穩定性優先的國家。

3.世俗主義的論證：這種觀點將人權視為所有生活領域的結果，充滿了世俗主義，從啟蒙運動時期就盛行在西方社會。「基礎主義」(Fundamentalismus)的論證強調人類權利設定罪惡的任意性，與上帝啓示的恩賜或一種超越人類神聖的秩序相對立。「印度主義」(Hinduismus)非一神論宗教的形上輪迴學說就是典型的代表。在「一神論」(Monotheismus)的宣傳中，非僅只有一些伊斯蘭的法律學派和神學學派，甚至一些正式的基督宗教神學也持這種看法。相對於基礎主義的其他論證則轉往相反的方向，區分人權的規範和信仰的規範，使人權的規範相對於宗教的誠律成為中立的事物。如果必要的話，人權可以離開宗教信仰的規範而發展。

(二)人權的懷疑和有限功能的描述：這種觀點對於人權的效用和期待並未完全放棄，但

是強烈的降低了對於人權效用和期待的要求。主要的代表人物是盧曼(Niklas Luhmann)。他能夠一方面談論與人權語義學邂逅的人權意識型態或我們時代的人權基本教義；另一方面從人權尊嚴的概念指出明顯驚人的世界性人權受傷害的事件。盧曼在《社會的法律》和《社會的社會》兩書中，指出現代人權從自然法、社會契約法和理性法中形成，宗教關聯的自然法還不需要人權的思想，而且從宗教改革以來，人權的狀態在基督教範圍內其權力型式還停留在神學辯護的階段。但是保羅從上帝而來的正義，還不是人能向上帝要求的一種權利。社會契約學說必須在世界中區分具有尊嚴和不具有尊嚴的人類，過去只有諸侯或貴族擁有尊嚴，現在包括了所有人的尊嚴，沒有能夠與契約相連的尊嚴就沒有社會的契約。已經是革命的理性法將自由和平等的個人法普及化和個別化為基本和天生的人權。現在作為自然假定的，無法獲得有關自然內部限制的資訊。1800年興起的新實證法律哲學也包括人權在內，他將超越自由和平等的原理在個人法中分化開來，被憲法文件接受為基本的權利，而且在國際宣言和契約中具有積極的意義。盧曼主張的人權意識型態和人權基礎主義的拒絕跟隨兩條論證的路線：一方面主張人權的向外分化是過度膨脹的，使人們陷入不清楚的疆域，再度將權力作為最高的法庭發生作用，愈來愈多人不再將人權視為防衛權，而將其視為供養權；另一方面強調人權的向外分化會給自己帶來討論的膨脹、意識型態和不再能夠感受人權傷害，進而維護人權的問題。儘管如此，盧曼認為人權還是有法律理論—政治和系統理論—社會學的功能。觀察的社會學和觀察的系統不是麻木不仁的，面對明顯的政治行為加諸人類無法忽視的苦難，人權是對抗國家專制最後的法律保障(Lenhart, 2003: 15-17)。因此，盧曼提出對人權的懷疑和有限功能的主張。

(三)人權普遍有效性的論證

連哈特主張贊成人權具有普效性的論證有下列幾項(Lenhart, 2003: 18-27)：

1. 論辯理論的論證：人權論辯理論根據的基礎在於區分倫理(Ethik)和道德(Moral)。倫理將經由善的理念、人類事務正義和神欲的或神聖的秩序來管理我的或我們的不可缺乏的生活。倫理附著在我或我們的關係上，它必須與特定的文化相關聯。相反的，道德需要普遍主義的觀點。道德就像康德的斷言令式在論辯理論中提出的表達：有效性正是行動的規範，這種規範是參與者同意一項理性的論辯時，所有可能涉及的事物。道德強調論辯的所有人或政治的表達是一個世界公民的共和國，從符合同樣興趣的觀點出發，以建立適合所有人的法則。哈伯瑪斯在「人權泛文化的論辯」一文中認為人權與道德相似，因此人權也具有普效性。而且給予人權論證的有效性要求精確的證成。他要求他的考慮不是客觀觀察者的觀點，而是西方參與泛文化論辯意識參與者的觀點，任何論辯相互理解前提的有效性在於：相互承認的關係、交互觀點的接受、共同隸屬的準備、從外人的觀點來考察自己的傳統，以便彼此互相學習。但是，哈伯瑪斯從道德理論和法律理論的觀點出發，反對文化相對主義的看法，以建立人權的普效性，只注重古典自由權和保護權的論述，忽略第二代和第三代人權的考察。

2. 正義理論的論證：羅爾斯(John Rawls)從國際法建構主義自由理論的觀點出發，建構其人權的學說。這種學說涉及為了個別社會規劃的正義之政治理論。在這個學說中的原始狀態、社會契約和正義等概念都被視為公平加以建構。原始狀態是一種處境的抽象建構，被理解為人們在一個社會中依照自由、理性和道德的原則共同的生活。這種思想來自康德實用—建構主義的理論，原始狀態特別經由「無知的面紗」被標記出來，假定參與者本質上不認識其生活處境的細節。例如：他是否具有較多或較少的天賦，是貧窮的還是富有的。這種特殊性的知識經由原則的確定和具體的利益加重負擔，會阻礙理性契約的連結。羅爾斯在其《正義理論》一書中指出，在原始狀態中契約連結的建立中，會產生正義作為公平的概念，並且與所有功利主義的正義觀念劃定界限。羅爾斯主張正義的觀

念在一個民主自由的社會中包括三個要素：(1)特定基本權利、自由和機會的規定。(2)爲了這些自由一種高度的優先性。(3)提出每一位公民有效使用這些自由的措施。羅爾斯採用兩個步驟從建構主義的方法擴大到國際法的普遍化：首先探討哪些共同生活的法則在民主的社會中作爲國際法的對象在原始狀態中達到意見的一致。然後，指出爲什麼良好隸屬的階層社會能夠同意這些法則的規定。羅爾斯認爲主要的原因是因爲階層社會正義的觀念能夠與自由的社會相容。而人權是正義觀念的組成要素，不管是在階層的社會或自由的社會，人權觀念都能夠相容。所以，人權具有普效性。但是，羅爾斯只注重古典自由權、保護權、政治參與權和社會參與權的論述，完全忽略第三代人權的考察，這是羅爾斯人權正義理論論證的缺失。

3.倫理理論的論證：連哈特主張所有的倫理理論的概念，從不同的人權尊嚴、善的和正義的共同生活的觀點過濾出來，以指示現代人權的方向。這些倫理理念的參照性是各不相同的，其中神學家庫恩格(Hans Küng)從世界宗教的倫理觀點所提出來的「世界倫理計畫」(Projekt Weltethos)，致力於聯合信仰者和非信仰者，以產生倫理共同性的基礎。另外一種嘗試從早期高度文化人權學說和人類義務學說相容的基礎開始，閱讀所有文化神話、詩學、哲學、神學、法律導向和契約方面的文本，以建立世界性可接受的人權教學理論的基礎。不僅在證明現代人權的觀念沒有爲西方國家特定的文化而規劃，而且指出人權觀念源自一種國家形成之後，所有文化和社會人類尊嚴觀念的共同資產。明顯的範例就是「美國和平資源中心」(US-amerikanische Peace Resource Center)提出來的「人權時間線」(Human Rights Time Line)的觀點，主張在人類社會及其儲存文化模式的歷史中，人權尊嚴、人權和人類義務的觀念總是一再的出現，逐漸匯集起來而貢獻於現代人權規範的主流。因此，人權的觀念具有共同性和普效性。但是這種觀點的缺失在於並未將早期非洲人權尊嚴的觀念納入，還停留在黑格爾(G. W. F. Hegel)歷史哲學的觀點，將非洲視爲沒有歷史的大陸和尚未閃耀精神之光的地區。

4.法律實證論的論證：連哈特從實證法學的觀點出發，提出解決爭論的途徑。他確信將人權有效性論證和異議導向人權普遍道德哲學的補充論證是可能的，前述這些理論就如其經常的外貌一樣，在設定興趣的理念和認知不一致的衝突中，只能相信論述中接受的原理和建構的法則，因此無法達成論證的目標。在那裡人權不僅是文化價值系統和知識系統的一部份，同時也是政治系統的權利。而且從系統層次到行動層次相連，無法滿足這種模糊的接受狀態。人權保護的實際和人權的實施需要人權教育的實際，在這種情況下實在主義的藝術唾手可得，強調人權的法律性質較其道德和倫理的應用方面來的強烈，而且將人權作爲規範的內容包含在實證法之中。人權的普效性來自其事實，這種觀點的轉換與人權相連接，但是並不完全來自普遍語用學的論證。在那裡人類權利的規範只有如此，才能被合法的感受到。當人權設定的理由至少能夠由善的和正義的理念引導，特別是在人權教學理論的關係中，道德理論和倫理理論的合理性強度才能夠繼續保持重要性。但是，人權實際的有效性和普遍性無法依賴這種論證而做成，人權之所以有效是因爲它是實際存在的，而且人權是一種實證法。有關人權在何種法律氛圍是一種實證法的問題，連哈特認爲可以清楚的回答：人權是國際法最基本的一部份，而且對國際法對象的法律秩序、國際組織的國內法和個別國家的法律發生效力。人權在國際法中以兩種模式發生積極的作用：一是人權作爲國際習慣法；二是人權作爲契約的國際法。因此，在法律實證主義的觀點下，人權不但具有實證性，同時具有普效性。

二、人權教育學在教育科學體系中的定位

自聯合國組織將 1995 年至 2004 年定爲人權教育十年之後，要求將人權教育納入教

育和陶冶媒體中的呼聲不斷，同時希望人權教育成為教育科學研究的對象。因此，出現了人權教育的課題範圍要如何納入教育科學體系的問題。人權教育和其他直接符應於教育實際的部分學科不同，人權教育和人權陶冶不同於這些教育行動脈絡相關的課題領域。雖然「人權教育學」(Pädagogik der Menschenrechte)還沒有發展的那麼遠，但是媒體教育學與和平教育學的分化過程，卻給予人權教育學這種學科一個先前的圖像，隨著人權教育的機構化，有助於人權教育學在高等教育制度中獲得一定的地位或在專業的學會中建立相應的統一性。例如：在「德國教育科學會」中，成立一個人權教育學的部門。到那時，人權教育學將可以成為一門教育科學體系中實際存在的和行動領域關聯的分支學科。人權教育學屬於「國際與比較教育科學」(Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft)的一環，因為國際教育從實際問題解決的觀點出發，將問題作為研究的對象，注重教育科學國際政策的處理。在這情況下，人權教育學必須與行動領域特定的分支學科關聯，特別是學校教育學、成人教育和繼續教育理論、職業教育理論、社會教育學、特殊教育學相關連，並且在其課題範圍中進行人權相關問題的探討。同時，人權教育學也必須和政治教育的學科教學法、法律課程、普通教育科學的部分領域：價值教育理論、泛文化教育學與和平教育學相連接，而「人權教育」只是人權教育學實際領域和部分學科的一部分而已(Lenhart, 2003:29-30)。總之，連哈特主張由於人權教育涉及國際法、人權宣言和各國不同的文化和教育事務。因此，人權教育學在教育科學體系中，屬於「國際與比較教育科學」中的一門學科。人權教育學的基本理念與普通教育科學中的教育哲學有關；而人權教育學的學科教學理論則與學校教育學有密切的關係。

三、國際人權教育文獻的探討

1996 年聯合國教育科學文化組織(UNESCO)德勒爾委員會(Delors-Kommission)在其報告《學習—寶藏在其中》，提出「教育的四個圓柱」作為世界人權教育的原則(Lenhart, 2003: 31)：(一)「學習去認識」(learning to know)—認知的學習目標和學習內容；(二)「學習去做」(learning to do)—工作層面與經濟的學習目標和學習內容；(三)「學習一起生活」(learning to live together)—「學習與他人一起生活」(learning to live with others)—社會道德的學習目標與學習內容；(四)「學習去成為」(learning to be)—人格方面存在的學習目標和學習內容。連哈特主張人權教育具有世界性效力的文獻主要如下(Lenhart, 2003: 32-44)：

(一)世界人權與民主教育行動計劃(World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy)：這項計畫由「人權高級委員辦公室」(Office of the High Commissioner for Human Rights)提出，1993 年在加拿大蒙特婁召開的人權國際會議中，由參與聯合國教育科學文化組織的國家通過。希望經由具體學習目標和行動步驟的制定，促進世界各國人權狀況的改善。人權實現的第一個層次是建立在民主、發展、容忍相互尊重的和平文化之上，聯合國教育科學文化組織 1990 年代人權教育的核心思想在於關聯人權教育、民主教育和和平教育。在此行動計劃的目標下，關聯經濟條件與人權實現，使社會大眾達到人權意識的覺醒，以促進世界人權的發展。這項行動計劃集體的策略在於嚴格的避免暴力和採用民主的措施，進行人權教育的活動。同時，區分正式教學機構中和非正式機構

形式的人權教育。提供人員職業繼續教育中，有關工作領域人權問題的討論。並且透過人權教育、和平教育和民主教育的介入，進行各種人權問題的探討，以幫助各種不同角色的人員，處理自己面臨的情境，促進人權、和平和民主的發展。

(二)和平、人權與民主教育行動宣言與整合架構(Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy)：這一份文獻是 1994 年聯合國教育科學文化組織在瑞士日內瓦主辦的國際教育部長會議，對和平、人權與民主作出的說明，並且在 1995 年在法國的巴黎簽定，作為聯合國教育科學文化組織人權教育活動的基礎。希望透過和平教育、民主教育和人權教育的關聯，在國際普通教育的概念中，能夠加上社會—政治—道德教育的部分。但是這對於人權教育學是有問題的，因為從羅爾斯的觀點來看，要達成和平教育、民主教育和人權教育三者的任務和要求理想的條件是過分的，而且在缺乏民主與和平難求的不理想狀況下，教育介入的成效恐怕不大。這一項計劃主要是透過正式和非正式的教育過程，利用大眾的媒體和教育的脈絡，診斷學前兒童一直到成人和平教育、民主教育和人權教育錯誤的觀念發展和缺失，並且提供有關的資訊，以促進和平教育、民主教育和人權教育的發展。這些錯誤的觀念包括：極端的國家主義、對外國人的敵意、種族主義、暴力傾向、恐怖主義、貧富國家的差異。這一項計劃希望經由教育的措施對抗這些錯誤的觀念，至少能夠使大家注重經濟的不平等，並且去質疑當前政治—道德教育的希望到底切不切合實際的問題。這一項計劃的行動重點如下：(1)課程處理的方式必須要注意到教學大綱必須針對人權、民主和和平的問題。(2)經由國際合作來編製適合的教學材料，特別是學校教科書。(3)加強閱讀、表達和外語能力學習的計劃，這些能力在社會—政治學習領域中，將被視為資訊取得和資訊處理的前提。(4)學校的發展應著眼於給予相關團體、合作教學型式和國際師生交換較大參與的機會。(5)師資的職前和在職教育應該要在人權、和平和民主教育的學校和教學研究之下，來計劃、進行和評鑑。(6)對於特殊遭遇團體的協助，例如：不只有難民兒童、被剝削兒童、學習障礙者，還包括在武裝衝突中人權遭受傷害者。對於這些人的教育，需要國際社會透過來自不同衝突團體的教師、家屬和大眾媒體代表，在衝突範圍之外組織起來給予概念和建議，以建立文明社會和平對立的公開性。這種加強的職前教育，應該在實際的衝突階段之後針對教師來進行。(7)民主導向、和平教育和人權方面教學建議的研究、發展和評鑑，應該在可以轉化的模式處理意義之中來進行。(8)在高等院校的課程中採用適合的教學活動來進行民主、和平和人權的教育。(9)聯合教育機構和社會化機構在民主、和平和人權教育上的努力。(10)組織青少年和成人有關民主、和平和人權教育非正式的建議。(11)加強區域和國際的合作，經由聯合國教育科學文化組織倡議設立聯合學校計劃、教育機構參與計劃、俱樂部、講座、教育交流計劃和國際會議，共同來推動世界的民主、和平和人權教育。

(三)聯合國國際人權教育十年行動計劃(International Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004)：這一項行動計劃 1995 年由聯合國提出，1998 年正式出版。主要包括八項計劃的要素：(1)需要的調查和策略的描述：特別是聯合國人權高級委員有義務對聯合國每一個會員國，在人權教育上需求的情況和適合的資源

進行調查。特別在建立區域性和國家性人權保護機構上具有重要的意義。(2)加強國際的方案計劃和專業人才：聯合國人權高級委員會(United Nations High Commission for Human Rights)應該加強與其他國際組織合作，特別是加強與聯合國教育科學文化組織、聯合國兒童保護組織(UNICEF)和志願性支持人權教育活動的國際基金會的合作，來推展人權教育的活動。(3)加強區域性的方案計劃和專業人才：在世界各地和次要地區的方案計劃和專業人才應該負責任地作為合作者，與聯合國人權高級委員會和世界各地負責人權教育機構，共同促進人權教育的發展。(4)加強國家性方案計劃和專業人才：國家應該提出和實施人權教育的行動方案，聯合國內特定的委員會、國際的人權團體、國家性和非國家性的人權組織，共同來推展人權教育的活動。(5)加強地區性的方案計劃和專業人才：像環境保護的區域性活動一樣，在各地區加強人權教育的倡導和人權教育的活動。(6)合作發展人權教育的教學材料：聯合國國際和國內人權教育相關的團體，透過同事教學的觀摩、師資訓練和能力建構、教學技術的創新、配合聽眾的特殊性、採用實用的方式，訂定國際的規準、提高教學的敏感性、增加設計和應用的彈性、發展評鑑的工具等方式，共同合作發展人權教育的教學材料。(7)加強大眾媒體的角色：現代的大眾媒體不僅被動的作為人權教育的工具，同時可以主動的提升單一國家和國際政治的開放性，促進人權教育的發展。(8)人權一般概念世界性的拓展：可以透過不同的圖片、聲音、語言和儲存的媒介拓展人權的概念，使人權的概念普及到世界各地。

(四)國家人權教育行動計劃準則(Guidelines for National Plans of Action for Human Rights Education)：這一項準則是前述國際行動計劃在國家層級的行動計劃，強調人權教育本身就是一種基本的人權。這項準則的學習目標和學習內容必須符合國際行動計劃的要求，特別強調自由的在探究方法的活動中設定教學的大綱。所有的教育活動在國家計劃之下必須培養下列觀念、態度和行為：(1)尊重和欣賞差異，反對種族、國家、民族、性別、宗教、年齡、社會、身心狀態、語言、性傾向等的歧視。(2)培養無歧視性的語言和行為。(3)尊重和欣賞意見的多元性。(4)教學和學習的參與。(5)將人權規範轉化為日常生活的行為。(6)人權教育者專業的訓練。(7)發展和強化國家專業人才和有效實施計劃的專業知識。整個準則的教學大綱詳細的包括六個計劃的步驟：(1)國家人權教育委員會的成立和功能。(2)國家人權教育需求情況評估和現有資源提升基本研究的進行。(3)目標團體和優先性選擇需求層面教育措施的確定。(4)國家計劃詳細的擬定，特別是不同人權教育承載者之間的合作。(5)國家計劃和配套措施的進行。(6)國家計劃的修正和評鑑：形式評鑑著名的工具將依照不同指示物的模式，投入到計劃的修正中，以達到人權教育國家計劃的目標。

(五)國際特赦組織人權教育策略(Amnesty International's Human Rights Education Strategy)：國際特赦組織是人權教育工作中最大的「非政府組織」(Non-Governmental Organisation, NGO)，這一項策略是國際特赦組織在 1996 年所提出來的。這個策略的主要目標包括三個計劃的定項目標：首先是一種寬廣的、不同文化公開性的達成，喚醒所有的人確信人權的促進和保護是一種權利和責任。其次，著眼於自身組織與國際特赦組織合作的可能性，以確定計劃能夠在所有的國家中實施。最後，能夠聯合國際特赦組織

與其他國際人權的非政府組織，使人權教育能夠以正式和非正式教育計劃的方式普遍的存在世界各地。採用創造性的方法進行人權教育，以達成充實個人學習歷程的要求。國際特赦組織人權教育策略有七項計劃的要素：(1)將人權教育導入所有正式和非正式型式的教學脈絡中。(2)在非正式的教學脈絡中談論人權教育的問題，雖然非正式教學建議的界限是流動的。(3)鼓勵國際特赦組織大綱在內部和其他非政府組織大綱之間的交換。(4)組織人權教育活動要注意和關聯世界區域或次要地區文化的特殊性。(5)國際特赦組織作為人權維護的機構，應該在國家之間的組織和非政府組織中，清楚的強調人權教育的重要性。(6)國際特赦組織應該和其他國家合作，提出人權教育策略的工具和教學材料，但是國際特赦組織依然要保持其獨立性，使其工作經費來自私人捐獻，不受任何其他國家的影響。(7)發展人權教育專業規準的評鑑措施，經由人權教育實施成效的評鑑，以改善國際特赦組織的人權教育策略。

(六)區域性人權教育行動計劃(*Regional Handlungspläne der Menschenrechtsbildung*)：這些區域性的人權教育行動計劃主要包括：(1)1997 年聯合國教育科學文化組織在歐洲舉辦的人權教育會議：在歐洲的文件中指出，人權教育最重要的目標是對抗種族主義和對外國人的敵意。歐洲勞工運動的傳統注重人權的經濟層面和保護個人免於貧窮的人權，表達出強調人權教育在公民社會的確定性。歐洲國家要求不同的社會組織和團體，在教育工作中注重人權的維護。(2)1998 年聯合國教育科學文化組織在非洲提出的人權教育促進策略：非洲的策略將國家之間內在的衝突和全球化對大陸間國際經濟的負面影響視為急迫的問題，在這種情況下，將痛苦的經驗引導表現為人權維護和法律國家的需求。希望經由人權教育來實現前述的理想。(3)1999 年聯合國教育科學文化組織在拉巴特提出的阿拉伯人權教育策略宣言：阿拉伯策略的文本強調人權、阿拉伯文化和伊斯蘭傳統教育原本的組成部分之價值的評估，兩種要素彼此非常接近的交織在一起。強調阿拉伯—回教文化對人類文化遺產的貢獻，在人權的觀點之下，教育可以提升人權和降低文盲的比率，教育在人權的脈絡中具有重要的使命。(4)2000 年聯合國人權高級委員會在亞太地區舉辦的國家人權教育行動計劃工作坊：亞洲的文件不僅強調人權的普遍性、可判斷性和獨立性，同時要求世界性人權事務公平和正義的處理。表達出對西方意見領袖在人權事務的批判，形成亞太國家在人權教育上權利和責任平衡的要求之特徵，所謂亞洲價值的爭論似乎已經成為過去。總之，這些區域性的行動方案不僅只是一種技術的實施計劃，同時在各國的人權教育中表達出其人權政策的重點。

四、人權教育的課程與教學理論

連哈特在「人權教育教學材料的分析」一文和《人權教育學》一書中，從學校階段、參與者、學習目標、學習內容、方法變項、方法規定、價值教育和學習監控等八個層次，對下列幾種人權教育的教材，進行詳細內容的分析(Lenhart, 2002: 199-216; Lenhart, 2003: 47-70)：

(一)ABC 人權教學(ABC, teaching human rights)：這一種教材是 1998 年由聯合國人權高級委員會所編製的，它是一份教學大綱的小冊子，適合所有學校階段人權教育之用。可以

應用在 4-10 歲學前和小學學生的教學上，也可以應用在 11-18 歲小學高年級到高中階段結束的學生教學上。主要的目的在理論和實際上幫助教育人員，達成學生人權教育的目標。首先，使學習者認知人權的內容。其次，銜接學生的認知，進行人格存在的介入。然後，影響學生的價值態度和行動傾向。教育人員應該按照教材作者的意見做最後的努力，在指定的規準之下，人類自己只能基於權利為別人辯護，假如人類能夠得到安全，才能決定自己擁有什麼。人權教育在粗略目標上，一方面要建立自信和社會價值的評估；另一方面應該將承認和定義的人權(例如：和平與權利)，投入到生活、思想、良心、宗教、意見和表達自由或歧視的保護之中。前述的目標適合於低級階段的學生；後述的目標則適合於中級階段和高級階段的學生。學習的目標符合認知、社會和道德的規定，學習內容一方面是認同建構的要素；另一方面也是基本的人權主題。教材選擇的規準則是解決真實生活問題的重要性。在進行教學時，所有方法的選項都應該注意，以建構學生活動關聯的可能性。教學方法規定的建立應該以特定的發展為優先，然後納入文化、社會和涉及的觀點。價值教育的論述採用柯爾保傳統發展的導向和羅爾斯正義原理的設計，來進行人權教育的活動。在學習成就的監控方面，這一種教材採用形成性評量和傳統測驗的方式，來進行認知內容領域的評量。在社會—道德領域的學習上，採用開放性回答的方式來評量，同時也採用其他教學評量的方式。

(二)人權教育手冊(Manual for human rights education)：這一種教材是 1998 年聯合國教育科學文化組織人文主義、文化和國際教育部門主席薩佛萊琳(Kaisa Savolainen)所發展的人權教育手冊。她獲得來自不同領域和不同地區專家同事：包括法國國家教育研究所的貝斯特(Francine Best)、瑞士佛利堡大學倫理學與人權研究所的麥爾—比希(Patrice Meyer-Bisch)、美國哥倫比亞大學師範學院和平教育計畫主任瑞爾頓(Betty Reardon)、埃及開羅人權研究所和中美洲哥斯達黎加人權研究所成員的支持。這一本手冊由 31 個不同人權觀點詳細的教學設計匯集而成，作者依照接近實際的人權教育理論來分類整理，希望教師和學生能夠在語言上得到較高的理解。同時附有專業術語的解釋和給人印象深刻的卡通類型插圖。如果學校的教育人員未接受符合國際學術水準的職前教育，可能會降低人權教育手冊教學的效果。這一本手冊是為小學、中學和非正式人權教育課程而設計的，適合兒童、青少年和成人的人權教育之用。教材主要針對教育人員，在每一份教學大綱的評論中，包含人權教育主要目標和定向目標教育理論的討論。基本的想法是具體的表達每一個道德行動的人權原理。在手冊中包括了所有學習目標領域的範圍，學習內容按照人權、經濟、社會與文化權和兒童權公約一般解釋的主題來選擇，在教學大綱中依照不同的組合，採用不同的方法選項來進行教學的活動，教學方法規定的建立是靈活有變化的。價值教育的論述是在人權的普遍性和可判斷性觀點之下，導向核心的正義觀念而發展。在學習成就的監控方面，大部分採用形成性評量的方式，當然也採用其他的活動來進行評量。

(三)人權主題日(Thementag Menschenrechte)：這一種教材是 1995 年由毛斯(Gertrud Maus)等人所提出來的人權教育手冊，包括 24 個人權教育的教學建議。教學時間長度為一或兩個小時，適合 5-13 年級學生的教學大綱，銜接回溯的規劃被紀錄下來。包括歷史—社會、

語言—歷史、繆斯—藝術、數學—自然科學和運動等學科領域，主要的目的在提供材料給教育人員，並且引導學生學習的活動。就學習目標而言，整個手冊放在定向目標上；單一的規畫則放在粗略目標和詳細目標的表達上。除了認知和社會道德領域的目標之外，也包括心理動作領域部分的目標。學習內容的選擇規準是人權教育和學校特定學科內容結構關聯的能力，所有的方法選項可能在不同的組合中被應用。教學方法規定的建立受到教學大綱、關係特定、社會處境和特定情境的影響差異相當大，學習成就的監控在一些大綱中，採用事後學習進步意識覺醒的型式來評量。有些也採用形成性評量的方式來進行學習成就的監控。

(四)人類尊嚴的教育(Educating for Human Dignity)：這一種教材是1995年由美國哥倫比亞大學師範學院和平教育計畫主任瑞爾頓所撰寫的人權教育書籍，包括27個人權教育的教學大綱。適合美國幼稚園到高中畢業學生的教學之用。主要的課程概念包括：(1)強烈的道德和法律導向。(2)概念與內容混合導向。(3)柯爾保傳統的發展導向。(4)羅爾斯正義理論導向。這些課程概念所有普效性的要求和世界性的主題，牢牢的與美國的傳統聯繫在一起。學習目標是將教學法奠基在主要目標和定向目標的層次上，單一教學大綱則奠基在粗略目標和精細目標的表達上。包括認知、社會和道德學習領域。學習內容是涉及的核心概念，這些核心概念也作為人權規範和個案範例選擇的規準。所有的方法選項在學生活動的特別強調之下，在特定的組合之中被要求提供出來。要求的文本或圖片—聲音的文獻經常組成教學大綱媒體的基礎。教學方法的規定建立在精確特定的發展上，就像價值教育的論述注重發展的導向。學習成就的監控大多是形成性的評量，自由的從超越學習過程的觀點來進行。

(五)人權教學的實踐(Unterrichtspraxis Menschenrechte)：1995年到1998年之間，國際特赦組織曾經連續出版「暴力和訊問」、「歧視」、「同意」、「衝突」、「婦女」、「兒童」、「宗教」、「容忍」、「政治庇護」、「處罰」等十期的人權教育相關手冊，組成「人權教學實際」一書，提供德國、奧地利和瑞士等德語系國家使用。包括10-20個人權教育的教學大綱，適合小學到高中的學生教學之用。主要在協助教育人員進行人權教育，讓學生能夠自由的獲得人權教育的材料。在狹義的人權教育主題之外，也包括普通教育、大部分社會課程和道德教育的大綱。每一份教學設計將經由自己給予的主要目標，納入相關的教育理論之下。單元目標就是當時教學大綱的粗略目標，學習內容側重在認知和社會道德的領域。選擇的規準要看主題與人權問題是否具有直接與間接的重要性，在單元設計上，教學進度要在階段中預先被提出來。特殊的價值將奠基在文本和圖片媒體上，所有方法的選項將靈活的被應用。教學方法的規定建立在應用不同的方式實現單元的目標。價值教育的論述從柯爾保的模式主題化，大部分是發展導向的。學習成就的監控一般採用系列活動的型式加以評量。

連哈特在《人權教育學》一書中，也提出人權教育的教學理論。詳細的內容如下(Lenhart, 2003: 71-88)：

(一)學習目標：連哈特主張學校中的人權教育有下列幾項學習目標：(1)能夠認識和索回自己的人權。(2)能夠認識和維護他人的人權。(3)將人權作為自己的道德加以承認和用以

引導個人的行動。

(二)學習內容：連哈特認為人權教育的學習內容有普遍性和不可以劃份的人權，這些人權存在於繼續機構化的國際法和國家法中，並且與國際法相連。人權教育的任務在於和平、容忍和民主。主要的課程內容包括前述「ABC 人權教學」、「人權教育手冊」、「人權主題日」、「人類尊嚴的教育」、「人權教學的實踐」等教材。

(三)連結的過程：連哈特指出人權教育的教學方法主要有下列幾種：(1)工作教學：包括團體教學、方案教學、派克赫斯特(Helen Parkhurst)的道爾頓制、皮特森(Peter Petersen)耶納計畫或蒙特梭利(Maria Montessori)的教學方法。(2)模擬：採用角色扮演的方式，在日常生活情境中進行模擬和訓練，以培養學習者行動和決定的能力。(3)學習計畫：在機構計畫革新的實際脈絡中影響學習者，使其應用獲得的知識在真實的情境和機構中，進行學習的活動和改善生活的品質。(4)學習網絡：透過網際網路討論的學習方式，繼續班級中斷討論的問題，使學習者自己能夠交互的連結，藉助大量書面的通知，產生人權實際革新的知識，具有人權組織和建議者的能力。(5)小團體談話：學習者在小團體中，經由結構性的資訊和意見的交換，例如：個人經驗、評價和安置的知識，進行主題中心的互動，以促進參與者任務的表達。(6)辯論：在法庭兩種權利觀點的辯論或典型學術爭論的探討，都可以在學校的學習過程中應用辯論的方式，促進學習者對主題的學習，培養論證和判斷的能力。(7)個案方法：在單一、團體和全體大會工作的社會形式中，經由實際個案的方式，對學習者進行法律的教學，以促進學習者判斷和決定的能力。

(四)方法規定的建立：連哈特主張人權教育方法規定的建立有下列幾項規準：(1)在教學設計中要注意符合發展性的規準：符合學習者的年齡、認知能力和發展階段，以建立道德判斷的結構。(2)注意人權文化特定的規準：注意不同文化中倫理、宗教、文化的差異，進行人權教育的活動。(3)注意情境特定的規準：依照學習者面對情境的不同，進行人權教育的活動。(4)個人涉入不同的規準：學習者在面對歧視問題的時候，可能因為種族、膚色和經驗不同，而有不同的感受和定義。因此，人權教育要注意個人涉入不同的規準。(5)學校外因素介入的規準：學校外觀點和階級的差異會影響到學校內學習者的團體，教師在實施人權教育的教學時也要加以注意。

(五)發展價值導向的教育：連哈特從柯爾保道德認知發展理論的觀點出發，將人權教育中價值的發展分為三個時期六個階段：(1)前成規期：包括兩個階段，第一個階段是按照賞罰和生理結果的觀點來判斷。第二個階段是從互惠的基模來判斷，這是一種交換的觀點，服務於正義扮演的角色。(2)成規期：包括兩個階段，第三個階段是按照黃金法則的原理來判斷：己所不欲，勿施於人。按照團體和團體多數的原則來判斷道德或價值的高低。第四個階段是從對所有人都同樣有效的社會權利義務來判斷，在這個階段法律是重要的，因為它保證法律之前人人平等。(3)後成規期：包括兩個階段，第五個階段是社會契約階段，社會的利益和個人的權利具有重要的意義。第六個階段是普遍倫理原理階段，注重社會整頓和道德立場的觀點，以帶來社會的秩序。連哈特主張從柯爾保道德發展理論出發的人權教育教學理論，非常注重下列幾項教學的原理：(1)從人權的法律觀點到人權的道德觀點。(2)從個人具體的權利到人權的概念。(3)從人權作為主題到人權作為價值

的基礎。

(六)學習評量：連哈特主張人權教育學習的評量要注意下列幾項原則：(1)在人權教學學習目標的意義下，接受教學之外的義務。(2)學校方面系列活動的參與，例如：自願的參與包含主題的教學計畫。(3)包含教學事件中的參與和表達，例如：兩難情境的討論。(4)教學中人權主題道德判斷水準的評量。(5)學習者書面表達學習進步的紀錄。(6)依照一種資訊認知的測驗加以檢視。在一般學校的情況中，教育人員大多注重學習者個人的評量，有時也會進行學生團體的評量。在人權學習進步的評量上，形成性的評量要優於總結性的評量。人權的學習在學校日常生活中需要嚴肅性的保證，有時也要有機會實施總結性的評量，以進行學習者成就的評價。

五、人權教育中教育與人權的關係

連哈特指出教育上人權有效的世界性國際習慣法和國際條約法文件如下(Lenhart, 2003: 89)：(一)1948年的人權宣言。(二)1960年教育中反歧視公約。(三)1966年有關經濟、社會和文化權的國際條約。(四)1989年有關兒童權的公約。在這些國際法中，都將教育視為一種人權。他主張在人權宣言的第26條也提到這樣的觀念(Lenhart, 2003: 89)：(一)每個人都有接受教育的權利，教育應該是免費的，至少在基礎階段。基礎教育應該是強迫性的。技術教育和專業教育應該使其普及，而且高等教育應該在成就的基礎上公平的接受所有的人。(二)教育應該導向人格的全面發展、加強人權的尊重和基本的自由，教育應該促進國家之間的理解、容忍和友誼。種族團體和宗教團體應該推動聯合國維持和平的活動。(三)父母有為其子女選擇教育類型的優先權。1990年在泰國的 Jomtien 舉辦「教育為了所有人」的國際會議，以促進全世界基礎教育的發展。2000年，「教育為了所有人」後續的國際會議在塞內加爾的達卡舉行，總結十年來國際基礎教育進步的情形，希望經由基礎教育達到人權實現的目標。其次，連哈特主張在教育中不僅注重人權的保護，同時強調反歧視的措施。自從1960年提出教育的反歧視公約之後，還成立了反歧視的報導和諮詢制度。1999年舉辦了第六次的反歧視諮詢會議。參與的國家都致力於改善教育情境中歧視的問題。這些努力都顯示出國際對教育上人權實現和教育中人權維護的重視。在教育中反歧視的具體措施有：少數族裔兒童母語教學的實施、允許少數住民團體參與教育政策的決定、給予少數族裔教育參與的公平性、少數族群兒童適當學習結果的保障、將少數族群的歷史、語言和文化納入教學計畫中、少數族群學校教科書的接受。除此之外，反歧視公約簽約國的教育制度還注重學生教育需求的滿足、被性侵害兒童、難民兒童、被驅逐和被綁架兒童、毒品濫用家庭兒童、家庭暴力兒童、被捕青少年、愛滋病孤兒、偏遠國家兒童和勞動兒童反歧視的教育，以維護兒童在教育中的人權(Lenhart, 2003: 100)。

六、人權相關職業領域人員的職前教育

連哈特主張聯合國倡議的國際人權教育十年計畫，最終並不是針對學校中的教育人員，而是針對教師們使用的基本手冊。最近幾年來，一些人權教育在師資的職前教育和

在職教育上的模式，才開始橫越過歐洲大陸發展起來。同時，德國的聯邦文化部長會議也強調對於學校中的人權教育給予補助和在師資的職前教育和在職教育中實施人權教育課程的必要性(Lenhart, 2003: 132-133)。連哈特主張在教學中人權主題的處理，應該特別注重知識和觀點與下列主題的關聯(Lenhart, 2003: 133)：(一)人權的歷史發展及其現在的意義。(二)基本權利和人權的意義。(三)在基本法和國際公約中個人自由權和社會基本權利的關係。(四)在不同政治制度和文化中人權的不同觀點和保障。(五)人權對現代憲法國家形成的基本意義。(六)在國際法中個人人權保護注意的必要性。(七)國際合作以實現人權與確保和平的意義。(八)全世界注意到人權傷害的社會、經濟和政治因素之程度。連哈特採用海德堡大學師資培育的課程活動為例，說明人權教育在教師職前教育中的實施：首先，學習者必須在學校中呈現五種國際人權教育的教材，而且必須將其導入教學理論分析模式的範疇，參與者必須依照自己的興趣納入一個小組，處理一種人權教育的教材。在多次小組的討論中，描述人權教育個別的教材和理解一種至兩種選出的教學大綱。同時，將討論的結果紀錄下來，作成大型的海報。每週的討論課程採用小組工作的方式進行，講師也會用傳統演講和討論的方法，在進行全體師生討論之前，概觀五十年來人權規準的發展、反對和贊成人權普效性的論證。在個別的教學大綱談到的人權問題中，參與者可以得到人權在道德和國際法中地位的概觀，以及人權維護和實施的方法。整個學期討論課程三分之二的時間被用來認識教學設計，在海報報告呈現之後，介紹參與者重要的人權教育教學理論，最後參與者必須完成自己的教學設計，在全體師生討論中作出報告和接受批判。在討論課程結束前，會對參與者人權方面教學大綱計畫能力的成長進行多次的評量，以了解參與者學習的效果(Lenhart, 2003: 133-135)。

陸、連哈特人權教育學的評價

根據前述相關文獻的分析，連哈特的人權教育學具有下列幾個優點：

一、說明各種反對和贊成人權普效性的論證，分析這些人權普效性論證的缺失，同時嘗試從實證法學的觀點，提出人權普效性的論證，以解決各種觀點的爭論，有助於我們深刻的了解人權的性質、概念和功能。

二、從人權性質的觀點出發，將「人權教育學」視為「國際與比較教育科學」的一門學科，確定「人權教育學」在教育科學體系中的地位，而且嘗試提出「人權教育學」的觀念，建構「人權教育學」的內涵，對於人權教育獨立為一門學科貢獻相當大。

三、分析 ABC 人權教學、人權教育手冊、人權主題日、人類尊嚴教育、人權教學實際等各種人權教育的材料，而且探討學習目標、學習內容、連結的過程、方法規定的建立、價值教育發展的導向、學習評量等人權教學理論的問題，有助於我們認識人權教育的課程內容，了解人權教育的教學方法，提高人權教育的效果。

四、將教育視為一種人權，探討國際法教育方面的人權問題，說明世界人權簽約國希望經由基礎教育實現人權的努力。同時，分析教育中反對歧視的人權協助和保護措施，以便在教育脈絡中做到人權的保障。有助於我們了解人權的性質和教育中遭遇到的人權問題，以便採取適當的因應措施，落實人權教育的理想。

五、闡述警察、軍人、社會工作者、自然科學家、醫護人員、教師和其他專業人員職前人權的教育，可以讓我們了解專業人員人權教育的要點，重視專業人員人權教育的問題，培養人權教育專業的觀念和態度，促進人權教育的效果，提升世界各國人權意識的水準，落實人權教育的工作。

當然，連哈特的人權教育學也有下列幾個問題：

一、雖然人權教育具有國際比較的性質，但是將人權教育學納入國際與比較教育科學中並不恰當，因為人權教育學涉及人權觀念教育哲學的分析、人權課程內容與教學方法學校教育學的探討、人權教育教育史的追溯、人權背景教育社會學的意涵、人權教育教學媒體的應用等問題，所以人權教育學應該是一門科際整合的學科，不能列入單一教育學科的領域之中。

二、採用柯爾保的道德認知發展理論，來說明人權教育中學習者價值認知發展的過程，容易陷入以男性為中心，忽略女性因素的道德觀點(Gilligan, 1982; Noddings, 1984)。而且，道德認知發展理論在劃分上過於牽強，可能會遇到一些無法納入道德認知發展階段的範例。同時，在道德教學上團體壓力固然是促進成員行為的動力，但是也可能是壓迫和灌輸的來源。然而，柯爾保卻把它當作是衡量組織道德階段的唯一形式規準，這是過於武斷的看法。此外，柯爾保的道德概念與道德規準之間也存在著矛盾(蘇永明, 1997)。

三、瑞爾頓主張第一代衍生出來的人權概念，是以十八世紀的美國和法國革命為基礎，它產生了相關的政治權利和公民權利。第二代人權概念的衍生是來自於十九世紀的各種社會運動和勞工運動，它產生了關於經濟和社會方面的權利。這兩個世代形成了關於個人權利的概念。第三代人權產生於二十世紀中期，此時人權觀念的影響已經不僅限於西方世界，主要是一種人民自我決定的權利，以及族群自我認同的權利。此外它還包含了對抗政治壓迫的權利。在二十世紀末期，代表全體人類權益的第四代人權將會浮現。第四代人權的種子由「違反人性的罪行」此一觀念所播散出來，這起因於國際間對大屠殺和種族仇恨的譴責，以及人類和平共存的希望(Reardon, 1995)。但是，連哈特只論述了三代人權的概念，忽略第四代人權的興起，這是其人權教育學理論的限制。

柒、對台灣教育學術的啟示

根據個人的分析連哈特的人權教育學對台灣教育學術的啟示如下：

一、在台灣雖然威權時代已不復存在，但是受到傳統思想的影響，我們的教育體制內容依舊十分僵化。例如：中小學社會領域的教材中，違背人權的觀念隨處可見，而老師體罰學生的惡習，雖經教育主管三申五令嚴禁，但仍時有所聞；在大學裡，人權課程少之又少，學術刊物中亦鮮有論述(楊國賜, 2001: 5)。連哈特注重國際人權文獻的分析和人權規準的發展，有助於人權概念的釐清，幫助我們了解人權的性質，作為建立人權教育理論的基礎，值得我國作為人權教育研究的方向。

二、根據「全國博碩士論文資訊網」檢索系統的資料顯示，從事人權教育理論研究的學位論文只有 6 篇。而根據「教育論文全文索引資料庫」查詢的結果，人權教育理論方面的學術論文只有 1 篇，可見國內對於人權教育理論的研究相當不足。連哈特注重人權教

育理論的建立，將其納入教育科學的體系中，為人權教育學找到學術的定位，可以提供我國作為發展人權教育學術的典範。

三、台灣地區國民小學與國民中學學生遭受處罰的問題仍舊十分普遍，而且隨著年級程度而變本加厲，到了國中二、三年級，未受處罰的學生少之又少！令人費解的是，其中遭受處罰的最主要原因是「功課、考試」問題！這些資訊除了顯示：處罰作為一種教育手段，其實並無真正的效果，更重要的是反映了學校文化普遍地缺乏人權意識與對人性尊嚴的最基本尊重(馮朝霖，2001：98)！這些都是當前學校人權教育亟待解決的問題，連哈特主張教育是一種人權，而且注重教育歷程中人權的維護，可以提供我國作為重視人權教育和解決學校忽視人權問題的參考。

四、許多專家學者和人權教育推廣機構都設計有人權教育活動教材，綜合歸納這些教材的內容可以發現，組成人權教育內容的三個重要部分包括(楊洲松，2003：2-4)：(一)學習有關人權的歷史與文獻；(二)學習有關人權的重要議題；(三)學習追求人權的價值與技術。連哈特的人權教育學除了這些內容之外，更進一步指出教育就是一種人權，而教育的歷程涉及許多人權相關的問題，值得我們特別加以注意。同時，注重人權相關工作者職前的培育課程，相當值得提供我國作為職業人員培育的借鏡。

捌、結語

「人權教育」(human rights education)是指引導民眾對不同族群、不同階級、不同地域的個人與群體與以尊重與容忍的教育理念與措施，目的在透過人群之間的互相尊重與容忍，創造溫馨和諧的社會，進而促進世界的和平(吳清山、林天佑，2000：99)。教育部曾經在 2001 年提出「人權教育實施方案」，其主要目標有五項：(一)結合民間資源推動人權教育，規劃人權教育之研究及評鑑。(二)提升教師基本人權知能與態度，充實人權教育教學及研究資源。(三)促使人權教育融入各學習領域，發展成為統整的學習經驗。(四)運用各項傳播媒體宣導人權觀念，落實人權教育於生活。(五)改善學校人權狀況，營造人權保障與尊重的教育環境。在「人權教育實施方案」的策略中，特別鼓勵學者專家從事人權教育的相關研究(傅木龍，2001：15-16)。同年，楊國賜也在「強化人權教育，培育一流國民」一文中，提出推動人權教育的策略。他主張重視人權理論與實際的研究發展，因為人權教育涉及領域相當廣泛，而且隨著時代的進步與社會的發展，人權教育益趨於專業化，如何有效的推展人權教育，當然必須重視理論與實務的研究發展，以有效的方法策略，來推展人權教育(楊國賜，2001：6)。因此，台灣人權教育理論和實際問題的研究非常重要。連哈特的人權教育學深受樂爾斯和平教育學、柯爾保道德認知發展理論、杜林格實證法學和瑞爾頓人權教育理論的影響，注重國際人權文獻的分析，關切人權規準的演變，指出人權的內容從古典自由權和保護權，擴展至政治、經濟、社會、文化的權利，甚至救助和支持的要求。雖然，權利承載者還停留在單一的個人，但是也逐漸增加對團體權利的重視。連哈特提出人權普效性的論證，以解決各種觀點的爭論，有助於我們深刻的了解人權的性質、概念和功能。而且，確立人權教育學在教育科學體系中的地位，主張人權教育學是國際與比較教育科學的一門學科；分析人權教育的課程

教材和教學理論，指出教育就是一種人權，重視教育歷程人權的維護和相關人員職前教育人權觀念的培養，兼顧人權教育理論和人權教育實際的研究，雖然在人權教育理論的建構上還有一些缺失存在，但是對我國人權教育學術的發展提供相當多的啟示，因此值得我們特別加以重視。

參考文獻

- 吳宗立(2001)。九年一貫課程人權教育的內涵與教學。**台灣教育**，第 611 期，46-53。
- 吳清山、林天佑(2000)。教育名詞：人權教育。**教育資料與研究**。第 37 期，99。
- 許志雄(1999)。人權的「光」與「影」。**月旦法學雜誌**，第 44 期，47-55。
- 梁福鎮(1999)。**普通教育學**。台北：師大書苑。
- 楊洲松(2003)。人權教育的理念與實踐。**國立暨南國際大學教育學程中心實習輔導通訊**，第 15 期，2-4。
- 楊國賜(2001)。強化人權教育培育一流國民。**台灣教育**，第 611 期，2-7。
- 傅木龍(2001)。啓航與前瞻—人權教育之契機與發展。**學生輔導**，第 73 期，6-19。
- 馮朝霖(2001)。認同、差異與團結—人權教育與教育人權的辯證。**學生輔導**，第 73 期，94-103。
- 蘇永明(1997)。**郭耳保道德認知發展理論評析**。載於簡成熙主編。**哲學和教育**。高雄：復文。175-196。
- Böhm, W. (2000). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Dilthey, W.(1968). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*.In ders: *Gesammelte Schriften* Band VII. Stuttgart: Teubner Verlag.
- Doehring, K.(1999). *Völkerrecht. Ein Lehrbuch*. Heidelberg: Müller, C. F., Verlag.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L.(1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L.(1984). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row Publishers.
- Lenhart, V. (2002). Analyse von Unterrichtsmaterialien der Menschenrechtsbildung. *International Review of Education*, Vol. 48, No.3-4, 199-216.
- Lenhart, V. (2003). *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lenzen, D. (Hrsg.)(1994). *Pädagogische Grundbegriffe*. 2 Bände. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Marotzki, W.(1996a). *Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik*. In: Borrelli, M. & Ruhloff, J. (Hrsg.). *Deutsche Gegenwartspädagogik*. (67-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Marotzki, W. (1996b). *Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (55-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Marotzki, W.(1999). *Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Marotzki, W. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (109-134). Opladen: Leske + Budrich.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Reardon, B. A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about Rights and Responsibilities*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Röhrs, H. (1970). *Friedenspädagogik*. Frankfurt/M..Akademische Verlag.

Röhrs, H. (1975). *Die Friedenspädagogik im Modell der Internationalen Gesamtschule*. Hannover: Schroedel Verlag.

Röhrs, H. (1994). *Idee und Realität der Friedenspädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

(匿名審查者提供許多寶貴的意見，在此表示誠摯的感謝之意。)

Inquiry into Volker Lenhart's Pedagogy of Human Rights

Frank Liang

Center for Teacher Education

National Chung Hsing University

Associate Professor

Abstract

Volker Lenhart's pedagogy of human rights is deeply affected by Hermann Röhrs' pedagogy of peace, Lawrence Kohlberg's cognitive theory of moral development, Karl Doehring's empirical jurisprudence and Betty A. Reardon's theory of human rights education. He emphasizes analysis of international human rights documents and cares about the development of human rights criteria. He is not only to ascertain status for pedagogy of human rights in system of educational science, but also to analyze curriculum materials and instructional methods for human rights education. For him, education is a human right. He emphasizes conservation of human rights and cultivates human rights concepts for relevant persons in pre-vocational education. His pedagogy has many revelations for Taiwan's development of human rights education. This article has following aims, (1) to discuss thought ancestry of Volker Lenhart's pedagogy of human rights, (2) to analyze theoretical contents of Volker Lenhart's pedagogy of human rights, (3) to evaluate advantages and disadvantages of Volker Lenhart's pedagogy of human rights, (4) to explain revelations of Volker Lenhart's pedagogy of human rights for Taiwan's academia. These revelations can contribute to establishing a theory of human rights education and to the solution of problems for human rights education in Taiwan.

Keywords: Human Rights, Human Rights Education, Pedagogy of Human Rights